المشكلات التي تواجه المعلمين العرب ... وحلولها

د. يـزيـد عـيـسـى سـورطـي
أستاذ مساعد / قسم أصول التربية
الجامعة الهاشمية / الأردن

مـقـدمـة :

إن المعلم هو أساس العملية التربوية ومركزها ومفتاحها وحجر الزاوية فيها. فهناك دراسات عديدة أثبتت أن 60 ٪ من نجاح العملية التربوية يقع على عاتق المعلم، بينما يتوقف الـ 40 ٪ الباقية من النجاح على الإدارة والكتب وظروف التلميذ العائلية وإمكانات المؤسسة التعليمية (المعروف، 1980، ص 43) كما أظهرت دراسات أخرى أن للمعلمين أثرا واضحا في تحصيل طلابهم حيث يتمكن طلاب بعض المعلمين، عند تشابه الظروف الأخرى، من إنجاز مستويات تحصيلية أعلى من المستويات التي ينجزها طلاب معلمين آخرين (نشواتي، 1985، ص 231 - 232). ولم يعد دور المعلم محصورا في التلقين ونقل المعلومات وتوصيل المعرفة بل أصبح مسؤولا عن تنمية الافراد بشكل شامل ومتكامل، وبنائهم وتوجيههم والإشراف عليهم والتفاعل معهم وإكسابهم الخبرات وتسهيل تعلمهم، وإيجاد البيئة التعليمية الملائمة لهم. إن المعلم يعمل جاهداً لإعداد الأجيال ورفعة الأمم والأوطان، ويقوم بدور الأخ والأب والرائد والصديق والمرشد والقدوة والناصح للطلاب، يعزز الصواب ويصحح الخطأ، ويساعد على حل المشكلات، ويبسط المعرفة والثقافة، ويعلم البحث والتنقيب والتفكير العلمي، ويحرس دين الأمة ويحفظ عقيدتها ومنهج حياتها، ويضحي من أجل تحقيق أهداف وطنه وأمته.

ولقد عرفت أمم وبلدان كثيرة عظم شأن المعلم وسمو مهنته، فسعت إلى توفير وسائل الراحة وأسباب الحياة الكريمة له، وعملت على تحسين أوضاعه المادية، وخففت من أعبائه التدريسية، وسهلت له سبل الترقي الوظيفي والأكاديمي والمهني،

وأحاطته بالعناية والرعاية، ووهبته مكانة اجتماعية مرموقة تليق به. وهيأت له ظروف عمل ملائمة ومريحة، مما أسهم في كثير من الأحيان في تطوير تلك الأمم والبلدان وتسريع تقدمها، وزيادة فاعلية المعلمين وكفايتهم وإنتاجهم، وضمان تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرسومة.

يواجه الوطن العربي تحديات جمة وتهديدات متعددة من مصادر داخلية وخارجية مما يحتم على أقطاره تأسيس قاعدة إنمائية وحضارية قوية ومتجددة وأصيلة. ويقع نظام التربية في قلب تلك القاعدة. لذا أصبح الاهتمام بدور التعليم في التنمية البشرية أولوية رئيسية في معظم الأقطار العربية (عمار، 1995، ص 66) ولا يحقق نظام التربية والتعليم أهدافه بدون وجود معلمين ناجحين لأنه «لا يمكن أن يصلح حال التعليم ولا الموقف التعليمي إلا إذا صلح حال المعلم دينًا، وخلقًا، وعلمًا، وثقافة عامة، وإعدادًا فنيًا وتربويًا، وشخصية» (النشمي، 1980، ص 82).

لذا لا بد من دراسة أوضاع المعلمين العرب والتعرف على مشكلاتهم والعمل على حلها وتحسين واقعهم ليقوموا بدور ملموس في الارتقاء بطلابهم وتحقيق الأهداف العربية التربوية والتعليمية وتنمية الوطن العربي كله.

مشكلة الدراسة :

تهدف هذ الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الرئيسيين التاليين :

1 ــ ما هي أهم المشكلات التي يواجهها المعلمون في الوطن العربي ؟

2 ــ وما هي أهم الحلول المقترحة لحل تلك المشكلات تمهيدًا لتطوير المعلمين العرب، وتحسين أوضاعهم وأدائهم، ورفع مستوياتهم والارتقاء بمهنتهم ؟.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذا البحث في عدة نقاط وعوامل منها :

1 ــ يقوم المعلم في الوطن العربي بدور أساسي في العمل التربوي، ومع ذلك لا ينال ما يستحق من اهتمام وعناية. فلقد أساء الكثيرون فهم تركيز التربية الحديثة على المتعلم حين جعلته محور العملية التربوية، فظنوا أن ذلك يعني أن دور المعلم أصبح هامشيًا وثانويًا. ونسوا أن المعلم ركيزة تربوية وتعليمية رئيسية لا غنى لأي مجتمع واع

عنها، وأنه أحد المساهمين في صناعة المستقبل. لذلك تأتي هذه الدراسة كمحاولة لزيادة الاهتمام بالمعلم العربي ودوره ورسالته السامية.

2 ــ إن الاهتمام بمشكلات المعلم في الوطن العربي ما يزال قليلاً، مما قد يزيدها تفاقمًا واتساعًا، ويجعل المعلم أقل قدرة وإنتاجًا وعطاءًا، ويعوق تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية. إن التعرف على مشكلات المعلم خطوة مهمة نحو حلها والتغلب عليها وتطوير المعلم ومهنته وأوضاعه. ومع ذلك لا تزال الدراسات المتعلقة بهموم المعلمين العرب ومشكلاتهم والعقبات التي تعترض طريقهم غير كافية. وتأتي هذه الدراسة كمحاولة لتعويض بعض النقص في هذا المجال.

3 ــ لقد أظهرت عملية مراجعة الوطن العربي لذاته نتيجة مهمة هي أنه مجتمع «مأزوم» أي أنه يعاني من الأزمات على مختلف الأصعدة الراهنة (الخميسي، 1988، ص 12 - 13). ومن أهم تلك الأزمات التي يواجهها، تلك الأزمة التربوية التي تتمثل في تحديات تربوية على مستويات السياسات والاستراتيجيات والبنى والهياكل الادارية والتنظيمية، والخطط التربوية والبرامج والمناهج والمقررات الدراسية والمرافق والتسهيلات التربوية، وإعداد المعلمين والإداريين والفنيين التربويين وتدريبهم، والتمويل والدعم، والمشاركة العامة في أوجه النشاطات والفعاليات التربوية المختلفة (الخطيب، 1990، ص 117). ولكن قد يكون أخطر تلك التحديات ما أسماه الدكتور عبد القادر يوسف بالأزمة النوعية التي تأخذ بخناق المعلم العربي (يوسف، 1985، ص 22).

وتحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء على أزمة المعلمين العرب واقتراح حلول لها مما قد يساهم في التخلص من الأزمة التربوية العربية، فالارتقاء بالمعلم، كما يقول د. سعيد اسماعيل علي، هو البداية الصحيحة والضرورية لاصلاح النظام التربوي والتعليمي في الوطن العربي. فتطوير المناهج الدراسية وإنشاء المباني الفخمة، وتجهيز المختبرات الحديثة لا يحقق الأهداف التربوية والتعليمية، إذا بقيت أوضاع المعلمين سيئة ومستوياتهم متدنية (علي، 1972، ص 127).

مشكلات المعلمين في الوطن العربي :

ما يزال المعلمون العرب بشكل عام محرومين من كثير من حقوقهم، ويعانون من واقع صعب وأوضاع قاسية، ويواجهون مشكلات متعددة. وإن التعرف على تلك

المشكلات وتحليلهـا ومعرفة أبعـادها وأحجامـها وأسبـابها ونتائجـها مسـائل ضرورية لتحقيق تطوير المعلمين وتطوير النظام التربوي. وتتمثل أهم المشكلات التي يعاني منها كثير من المعلمين العرب في ما يلي :

أولاً ـ سـوء الـوضع الـمـادي للمعلمين :

يواجه المعلمون العرب بشكل عام وضعًا اقتصـاديًا وماديًا سيئًا يتمثل في انخفاض دخولهم مـقارنة بدخول زملائهم الآخـرين كالمهندسين والأطباء والصيـادلة والمحامين وغيرهم، مما يجعل رضـاهم عن مهنتهم دون المستوى المطلوب فقـد بينت مثلا دراسة اجـريت في الاردن أن 47 ٪ من عـينة المعلمين الذين اجـريت عليـهم الدراسـة ابدوا رغبة في الانتقال من مهنة التعليـم الى مهن أخرى أكثر مردودًا ما ديًا اذا سنحت لهم الفرصة (الفرحان وزميلاه، 1982، ص 49). إن لِسُوء الوضع المادي للمعلمين نتائج سلبية منها :

1 ــ عـجز الكثيـر من المعلمين عن توفيـر الحـاجات الأسـاسـية والضـرورية لهم ولعائلاتهـم مما قد يجعلهم عـرضة للضـيق والقلق والتوتر النفـسي والتي قد يعكسـها المعلمون داخل غرف وقاعات التدريس مع ما يرافقها من تأثيرات سلبية على التعلم، حيـث أثبتت دراسـات عديدة وجـود علاقـة بين نوع المناخ السائد أثناء التـدريس من جهة؛ وكمّ العمل الذي ينجزه التلاميذ ونـوع التعلم وحصيلته من جهة أخرى. فالجو غير المريح والمليء بالضـغط والتوتر والبعيد عن الدّفء والصداقـة يعوق تحقيق أهداف المعلم، ويقلل من مستـوى دافعية التلاميـذ للتعلم، ويضعف مشاركتـهم الإيجابية في الأنشطة (الزيود وآخرون، 1989، ص 182).

2 ــ سـعي بعض المعلمين للحـصـول على عـمل ثان يدر عليـهم دخـلاً إضـافيًـا يساعدهم على الوفاء بالتـزاماتهم الفردية والعائلية والاجتماعـية مما قد يجعلهم دائمي الانشغال بغير عملهم التعليمي.

3 ــ لجوء بعض المعلمين إلى التدريس الخصـوصي رغم ما له من مضار. حيث أنه قـد يرهق المعلم ويحط من كـرامـته ويـقلل من احـترام التـلامـيذ لـه وللنظام المدرسي ويشغله عن عمله وأسراته ونفسه (ابراهيم، 1985، ص 48).

4 ــ لجوء بعض المعلمين تحت ضغط الحاجة المادية إلى أساليب وطرق ملتوية وغير شرعية ولا قانونية للحصول على المال كقبول الرشوة مقابل إعطاء علامات لطلاب لا يستحقونها، أو بيع الامتحانات أو غيرها من الجرائم والانحرافات.

5 ـ تقليل دافعية المعلمين للتعلم واضعاف حبهم لمهنتهم وابعاد الكثير من الطلاب العرب عن مهنة التدريس. فعلى سبيل المثال أظهرت دراسة أجريت في اليمن أن العامل الأول الذي يثني طلاب المدارس اليمنية عن الالتحاق بمهنة التدريس هو تدني أجور المعلمين (الحوثي، 1976، ص 128). كما بينت دراسة أخرى أجريت حول أوضاع المعلمين في عشر دول عربية أن نسبة عالية من المعلمين والمعلمات تصل إلى 3،7+ ٪ غير راضية عن مهنتها. وأن من الأسباب الرئيسية لعدم الرضا، انخفاض الرواتب وضعف البدلات وقلة فرص الترقية، وهي أسباب مادية أساسًا (العزوز وآخرون، 1983، ص 16+ - 21+). إن عدم رضا المعلم عن مهنته يحد من قدرته على الإنجاز والاندماج والإنتاج.

6 ـ تشتت أذهان المعلمين وإضعاف قدرتهم على التركيز وعرض الأفكار، علمًا بأن بعض الدراسات أثبتت وجود معامل ارتباط دال وموجب بين وضوح أفكار المعلمين وطلاقتهم في عرضها وبين كفاية التدريس (أبو حطب وزميلته، 1980، ص 126).

ثانيًا ـ تدني النظرة الاجتماعية للمعلمين :

يُشير العديد من الدلائل إلى أن المعلم في الوطن العربي بشكل عام لم يعد يحظى بما يستحقه من تقدير واحترام (يوسف، 1985، ص 25)، فكثير من الدراسات بينت أن مهنة التعليم لم تعد من المهن المميزة والمتقدمة التي يقبل عليها الطلاب (الرشيد، 1988، ص 298). فعلى سبيل المثال أظهرت دراسة أجريت في دولة قطر تدني النظرة الاجتماعية لمهنة التعليم، وتجاهل أهمية المعلم ودوره في الحياة (العزوز وآخرون، 1983، ص 21). كما توصل العديد من الدراسات التي أجريت في كل من الأردن والسعودية وقطر وسوريا إلى أن ثمة عزوفًا عند الشباب في تلك الأقطار عن مهنة التعليم (الخطيب، 1990، ص 119 - 120) فالمعلم العربي لا يواجه فقط مشكلة قلة التقدير المادي، بل يواجه أيضًا مشكلة أخرى قد تكون أشد وطأة وهي ضعف التقدير المعنوي، مما يجعله يعمل، كما يقول د. هشام شرابي، في ظل ظروف صعبة من الاضطهاد المادي والمعنوي (1991، ص 112). وقد أظهرت دراسة اجريت في الكويت أن 30،6 ٪ فقط من أولياء الأمور يقدرون المكانة الاجتماعية للمعلم (جعنيني، 1995، ص 7+21).

إن النظرة الاجتماعية الدونية للمعلم العربي قد تعود لأسباب وعوامل متعددة منها :

1 ــ عدم وجود الوعي الكافي لدى الكثيرين في الوطن العربي بأهمية المعلم وسمو الدور الذي يقوم به.

2 ــ ضعف الوضع المادي للمعلم. فقد بينت دراسة اجريت في سوريا أن 83 ٪ من اناث المجتمع و 75 ٪ من ذكوره و 65 ٪ من المعلمات و 75 ٪ من المعلمين يؤكدون وجود علاقة بين الوضع المادي والمكانة الاجتماعية للمعلم (جعنيني، 1995، المصدر السابق، ص 2148).

3 ــ التصرفات السيئة، والسلوكات الخاطئة، والممارسات غير المسؤولة لبعض المعلمين جعلت الكثيرين ينظرون بعين الازدراء للمعلمين كافة لأن الناس كثيراً ما يميلون إلى التعميم رغم ما فيه من خطإ. إن سوء اختيار المعلمين كثيراً ما أوجد من بين العاملين في ميادين التربية نوعيات ليست على مستوى المسؤولية مما قلل من شأنهم أمام الناس (علي، 1972، ص 135).

4 ــ تشويه صورة المعلم في بعض وسائل الإعلام وخاصة التلفاز والتي تتخذ من المعلم مادة للفكاهة وموضوعاً للتندر والسخرية مما يرسم صورة مهزوزة ومشوهة للمعلم في المجتمع قد تفقده احترام الآخرين وتقديرهم له.

5 ــ ضعف قوانين الضبط والعقوبات في المؤسسات التربوية والتعليمية ربما أدى إلى إضعاف سلطة المعلم ومكانته وهيبته وجعل بعض الطلاب أكثر استهانة بالمعلمين ومكانتهم.

6 ــ أدت التطورات الاقتصادية والاجتماعية التي جرت في الوطن العربي إلى ظهور فرص عمل جديدة كانت لها تأثيرات سلبية على مهنة التعليم التي فقدت الكثير من بريقها مما أسهم في إضعاف مكانة المعلمين الاجتماعية (الخطيب، 1990، ص 119).

إن ضعف النظرة الاجتماعية للمعلم العربي مشكلة لها نتائج سلبية محتملة عديدة منها :

1 ــ عزوف عدد لا يستهان به من الطلاب العرب عن مهنة التدريس. فمثلاً أشارت دراسة أجراها مركز البحوث التربوية التابع لكلية التربية في جامعة الرياض أن

السبب الرئيسي لعزوف الطلبة السعوديين عن مهنة التدريس هو النظرة الاجتماعية المتدنية للمعلم (حمادة، 1984، ص 191).

2 ــ ضعف دافعية المعلم للتعليم بسبب نقص الحوافز المعنوية.

3 ــ استهانة بعض الطلاب بالمعلم والتعليم والعلم.

4 ــ ضعف العملية التربوية والتعليمية، وصعوبة تحقيق أهداف المعلم والمدرسة.

5 ــ ضعف إخلاص المعلم للمجتمع الذي لا يهبه التقدير والاحترام الملائمين.

إن نظرة المجتمع المتدنية للمعلم مشكلة يتحمل مسؤوليتها المجتمع والمعلم، وتقع عليهما معًا مهمة التغلب عليها والتخلص منها.

ثالثا ـ ضخامة العبء الملقى على كاهل المعلمين :

يعاني المعلم العربي بشكل عام من صعوبة الواجبات التي يؤديها، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقه، وتعدد المهمات والمسؤوليات التي يقوم بها وأهمها ما يلي :

أ) كثرة الحصص اليومية التي يعطيها المعلم.

ب) ارتفاع عدد الطلاب داخل الفصول الدراسية.

ج) إعداد الاختبارات المدرسية وتنفيذها وتصحيحها، ورصد العلامات للطلاب وتحضير شهاداتهم.

د) تحضير واستخدام الوسائل التعليمية وأدوات تكنولوجيا التعليم.

هـ) المسؤولية عن انضباط الطلاب داخل المدرسة وفي الفصول الدراسية.

و) التخطيط للأنشطة الطلابية المنهجية واللامنهجية واختيارها والإشراف على تنفيذها .

ز) الإشراف على الطلاب وارشادهم وتوجيههم ومعالجة مشكلاتهم.

ح) كثرة الأعمال الإدارية التي تكلف إدارة المدرسة المعلم بها.

ط) إلزام المعلم أحيانًا بتدريس مواد بعيدة عن تخصصه من أجل إكمال نصابه التعليمي (حمادة، 1994، ص 191).

ي) متابعة الواجبات البيتية والصفية التي يقوم بها الطلاب.

ك) تهيئة البيئة التعليمية الملائمة للطلاب.

ل) المشاركة في الاجتماعات المدرسية المختلفة.

م) تحضير المادة التعليمية للدروس اليومية التي يؤديها المعلم، وإعداد الخطط اليومية لتلك الدروس والعمل على تنفيذها وتقويمها.

ن) التعامل مع أطراف كثيرة كالطلاب وأولياء أمورهم والمشرفين التربويين ومدراء المدارس ومسؤولي التربية والتعليم وغيرهم، وتحمل مسؤوليات ضخمة تجاه جميع تلك الأطراف.

وهكذا يتبين أن المعلم العربي ينوء بعبء ثقيل وحمل كبير. لذلك بينت بعض الدراسات أن المسؤوليات الكبيرة التي يتحملها المعلم تقف على رأس الأسباب التي تجعله غير راض بشكل عام عن مهنته. فقد أظهرت مثلاً دراسة أجريت في قطر أن أهم سبب لعزوف الشباب عن مهنة التعليم، وتسرب المعلمين إلى وظائف ومجالات أخرى هو صعوبة مهنة التعليم لما تفرضه من التزامات عامة وخاصة (العزوز وآخرون، 1983، ص 21). كما بينت دراسة أخرى سبقت الإشارة إليها وأجريت في عشر دول عربية أن 7,3+ ٪ من أفراد عينة المعلمين والمعلمات غير راضين عن مهنتهم لعدة أسباب منها ضخامة العبء التدريسي الذي يتحمله المعلم (العزوز وآخرون، 1983، ص 16+ - 21+) . وأشارت دراسة أخرى اجريت على عينة من المعلمين في قطر أن أهم مشكلة يواجهها المعلمون هناك هي التعب والإجهاد بسبب الأعباء التي تلقيها عليهم مهنتهم (الشيخ وزميله، 1982، ص 115).

رابعًا ـ انخفاض دافعية المعلمين للتعليم، وضعف كفايتهم :

إن المهمات الكبيرة والمسؤوليات والأدوار الجليلة التي يؤديها المعلم تتطلب منه ضرورة تحليه بدافعية عالية للتربية والتعليم، وكفاية متقدمة تعينه على أداء واجباته الصعبة وتحقيق أهدافه المناطة به، وهو ما يفتقده في كثير من الأحيان المعلم العربي، حيث أن معظم المعلمين العرب يواجهون مشكلة انخفاض دافعيتهم للعمل، وضعف كفايتهم. ويعود ذلك لأسباب متعددة منها :

1 ــ ان كثيراً من الطلبة العرب الذين يقبلون على مهنة التعليم لا يختارونها عن طيب خاطر ورغبة شخصية واقتناع ذاتي مصدره توافقها مع ميولهم وحاجاتهم واستعداداتهم. ففي كثير من الأحيان لا يكون التخصص التعليمي هو الرغبة الأولى للطلاب العرب. فمثلاً بينت دراسة أجريت بجامعة الرياض في المملكة العربية السعودية أن نسبة الذين اختاروا كلية التربية كرغبة أولى من بين طلبة الثانوية العامة المتقدمين للجامعة كانت 3,36٪ فقط (حمادة، 198+، ص 191). وبينت دراسة أخرى أن نسبة من يرغبون في مهنة التعليم من طلبة الثانوية العامة في مصر والسعودية لا يكاد يصل إلى 10 ٪ في أحسن الحالات وتتراوح النسبة بين 3 ٪ في أغلب الحالات، بينما تصل 1 ٪ أحياناً (حمادة، 198+، ص 192). وقد أشار الدكتور جميل صليبا إلى أن الطلبة الذين كانوا يتقدمون لكلية التربية في دمشق كانوا يكتبون في استماراتهم أن سبب إقبالهم على التدريس هو ميلهم وحبهم لتلك المهنة. ولكن بعد نقاش صريح معهم كان يتبين أن السبب هو الفقر أو عدم وجود فرصة لقبولهم في تخصص آخر (1967، ث 368). إن اضطرار الكثير من الطلاب العرب إلى اختيار مهنة التعليم مدفوعين بعوامل اجتماعية أو اقتصادية ضاغطة وقاهرة رغم عدم توافقها مع ميولهم واستعداداتهم وحاجاتهم قد يقلل من فرص نجاحهم في عملهم التربوي والتعليمي، ويؤثر سلباً على تقدم أمتهم وبلدانهم.

2 ــ إن كثيراً من الذين يقبلون على مهنة التعليم في الوطن العربي هم من ذوي المعدلات المنخفضة في امتحان الثانوية العامة، مما قد يعد مؤشراً على ضعف قدراتهم على التحصيل والإنجاز والإبداع. كما أن ضعف تحصيلهم قد يكون مؤشرا على ضعف درجات ذكائهم حيث أن الدراسات عموماً تشير إلى وجود ارتباط إيجابي شبه ثابت تبلغ قيمته حوالي (50،) بين الذكاء والتحصيل (نشواتي، 1985، ص 132). وبذلك يحرم الميدان التربوي والتعليمي من ذوي المواهب العليا والقدرات المتميزة الذين يفضلون التخصصات والمجالات الأخرى على مجال التعليم. فكما يشير د. سعيد اسماعيل علي، يمكن ملاحظة عزوف الطلبة المتفوقيْن بشكل عام عن الالتحاق بكليات التربية العربية، مما يجعل القائمين عليها مجبرين على قبول الفئات الهزيلة علمياً ليصبحوا معلمي المستقبل (1972، ص 135). لذلك أشارت دراسة أجريت حول أوضاع المعلمين في ثمانية أقطار عربية أن الدخول إلى مهنة التدريس فيها سهل جداً. وان المعلم الذي يحصل على وظيفته يضمن مركزه إلى أن يتقاعد بغض النظر

عن أدائه تقريبًا (سارة، 1990، ص 142 - 143). ومن الأسباب المحتملة للتساهل في الدخول إلى مهنة التعليم زيادة السكان، وزيادة الطلب على التعليم، وقلة المعلمين، وعزوف الطلاب وخاصة المتفوقين منهم عن مهنة التدريس.

إن إقبال عدد كبير من الطلاب ضعيفي التحصيل على مهنة التعليم وغياب الرغبة في التعليم لدى غالبيتهم جعلا معظم المعلمين العرب، كما يقول د. فاخر عاقل، غير مهيئين لمهنتهم. بل إن المستوى العلمي لكثير منهم لا يرقى إلى مستوى طلابهم (1978، ص 147).

خامسًا ـ ضعف إعداد المعلمين قبل الخدمة :

من المشكلات التي يعاني منها كثير من المعلمين العرب دخولهم ميدان التعليم دون إعداد وتأهيل مناسبين وقد أخذ ضعف إعداد المعلمين العرب قبل الخدمة صورًا متعددة منها :

أ) بعض المعلمين العرب دخلوا مهنة التعليم بمؤهل الثانوية العامة فقط دون أن يتحصلوا على أي درجة أو مستوى من التعليم العالي.

ب) التحق كثير من المعلمين بسلك التدريس بمؤهل الدبلوم بعد اجتيازهم برنامجًا متوسطًا مدته سنتان فقط بعد الثانوية العامة.

ج) كثير من المعلمين التحقوا بعملهم التعليمي والتربوي بعد تخرجهم من الجامعة مباشرة دون أن يحصلوا على أي إعداد تربوي ومسلكي سواء أثناء دراستهم الجامعية أو بعدها. وهؤلاء المعلمون يتوقع أن يكونوا مؤهلين أكاديميًا ولكنهم غير مؤهلين تربويًا بشكل ملائم.

د) رغم تخرج الكثير من المعلمين العرب من كليات التربية ومعاهد المعلمين التي يفترض فيها إعداد معلمي المستقبل علميًا ومسلكيًا، إلاّ أن كفاية معظم أولئك المعلمين ليست عالية لأن برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة يعتريها بعض السلبيات منها : (فرحان، 1983، ص 48)، (سارة، 1990، ص 131 - 135)، (شرابي، 1991، ص 111)، (صادق، 1995، ص 21 - 23)، (أحمد، 1983، ص 68 - 69)، (عبد الله، 1988).

أ) معظم المواد التربوية نظرية ومتداخلة ومكررة، أما التربية العملية فهي في الغالب ضئيلة وقصيرة الأمد.

ب) العجز عن تنمية شخصية المعلم المتكاملة الجوانب، والتركيز بدلاً من ذلك على التنمية العقلية فقط.

ج) هناك فصل شبه تام بين العلوم والرياضيات من جهة والآداب والعلوم الاجتماعية من جهة أخرى، مع أن تكاملها يساعد على تكوين نظرة شاملة ومتوازنة.

د) تقوم طريقة التدريس الرئيسية على التلقين مع ما يترتب عليه من قلة فرص القراءة الخارجية وكتابة البحوث والدراسات والتعلم الذاتي. والمعلم الذي يتم إعداده بهذه الطريقة يصبح أسيراً لها وقد يعمل بها طوال حياته.

هـ) ضعف مؤهلات أساتذة معاهد المعلمين بشكل عام وزيادة عبئهم التدريسي.

و) ضعف التركيز على الإعداد الديني والأخلاقي لمعلمي المستقبل، حيث يندر وجود المساقات والمواد الدراسية الإسلامية في مناهج إعداد المعلمين وإن وجدت فهي في الغالب شكلية وسطحية. كما أن هناك ضعفًا في الاهتمام باللغة العربية.

ز) العجز عن إعداد المعلم المتعدد الأدوار والمسؤوليات.

ح) قيام البرامج على تقليد برامج كليات الغرب التربوية متجاهلة الخصائص العربية والإسلامية للطلاب والمجتمع.

ي) العجز عن توظيف الدراسات الأكاديمية توظيفًا تربويًا لصالح مهنة التربية والتعليم.

ك) جمود البرامج وثباتها وقلة فرص تطويرها وتحسينها، وتقليديتها مما يحرم الطلاب من الاطلاع على طرق التدريس الحديثة وحاجات النمو.

ل) ضعف الاهتمام بإكساب معلمي المستقبل مهارات مواجهة المشكلات الطلابية السلوكية مما قد يجعل المعلمين يعتمدون في ذلك على المحاولة والخطأ وعلى خبراتهم السابقة في التعليم. بل أنهم قد يصبحون مصدراً للمشكلات. فقد أظهرت دراسة أجريت في الكويت أن التلاميذ الذين أجريت عليهم الدراسة يشعرون بأن المعلمين أنفسهم يتسببون في نشوء المشكلات للطلاب.

م) ضعف ارتباط برامج كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين بخطط التنمية ومطالبها، وقلة تركيزها على إعداد معلمي التعليم المهني.

وهكذا يتبين أن عددًا ليس قليلاً من المعلمين ينضمون لمهنة التعليم دون أن يحصلوا على إعداد علمي وتربوي مناسب قبل التحاقهم بالخدمة، مما قد يترتب عليه ضعف المعلمين والطلاب والعمل التربوي بمجمله. وقد يكون من أسباب ذلك أن توسيع رقعة المدارس في معظم أجزاء الوطن العربي أدى في الغالب إلى توظيف «معلمي ضرورة» مما قلل من فرص انتقاء العناصر المتميزة وجعل فترة الإعداد قصيرة وبرامجه ضعيفة (الرشيد، 1988، ص 298). ويشير الدكتور عبد العزيز الجلال مثلاً الى تجربة دول الخليج العربي في اعداد المعلم فيقول إن سعي دول تلك المنطقة لنشر التعليم أدى الى الحاجة الى عدد كبير من المعلمين. لذلك زجّ بأعداد كبيرة منهم دون تأهيل مناسب وتنوعت مصادر الاعداد ومستوياته مما أدى الى إضعاف مستوى المعلم (الكندري، 1992، ص 135).

سادسًا ـ ضعف إعداد المعلمين أثناء الخدمة :

إن تطوير المعلمين وظيفيًا أثناء الخدمة هو «عملية منظمة ومدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم لقيامهم بالمسؤوليات المدرسية اليومية، وترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إغنائها أو سد العجز الملاحظ فيها ... لتحقيق غرض أسمى هو تحسين فاعلية المعلمين، وبالتالي زيادة التحصيل النوعي والكمي للمعلمين» (حمدان، 1988، ص 80 - 81).

ورغم أن معظم البلدان العربية تحرص على تنمية المعلمين أثناء الخدمة من خلال الدورات والندوات والمحاضرات التدريبية العلمية والتربوية، إلا أن تلك البرامج التدريبية لم تحقق كل أهدافها لأسباب كثيرة منها : (يوسف، 1985، ص 48)، (السيد، 1991، ص 203 - 210)، (سارة، 1990، ص 135 - 139).

أ) بقي إطار التدريب تقليديًا رغم التجديد الشكلي الذي أدخل عليه.

ب) أكثر البرامج مأخوذة عن الغرب دون مراجعتها في ضوء البحوث التربوية التي تعالج أوضاع الطلاب العرب وفي ضوء طبيعة المجتمع العربي وعقيدته وحاجاته. لذلك فإن معالجتها لحاجات المعلمين محدودة.

ج) هناك هوة كبيرة في البرامج التدريبية بين النظرية والتطبيق.

د) غياب القوانين والتشريعات العربية التي تجعل النمو المهني في مجال التربية والتعليم شرطًا من شروط الاستمرار في المهنة.

هـ) تعقد معظم الدورات في العواصم والمدن الكبيرة مما يسبب صعوبة لمعلمي المناطق البعيدة والقرى.

و) يتسم التقويم بشكل عام بالضعف والشكلية حيث يكتفي بعض البرامج باختبار نهائي واحد، ويكتفي بعضها الآخر برصد حضور المتدربين وتمنح الشهادة لهم بناءً على ذلك.

ز) تصاغ أهداف البرامج التدريبية في الغالب بعبارات عامة وغامضة.

ح) تميل معاهد وكليات تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى المحافظة ومقاومة التغيير الإيجابي في المجتمع.

ط) معظم برامج التدريب قاصرة عن تغطية الأدوار الجديدة للمعلم ومقتصرة بشكل عام على إعداده كناقل للمعرفة فقط.

ي) استراتيجيات التدريب غير قائمة بشكل كبير على أسس علمية منظمة.

ك) يغلب على موضوعات التدريب روح النمطية وتباين المستويات وقلة الجانب الوظيفي وقلما ينظر إلى التدريب كنظام شامل ومتكامل.

ل) اعتماد طرق التدريس غالبًا على التلقين والمحاضرات.

م) ضعف دافعية المدربين والمتدربين بسبب ضعف التشجيع والدعم وقلة الحوافز. وقد بينت دراسة اجريت في قطر مثلاً أن عددًا محدودًا من المعلمين والمعلمات يبذل جهدًا كبيرًا لتنمية نفسه مهنيًا سواء بشراء الكتب أو قراءتها أو بالالتحاق بالدورات التدريبية أو محاولة الحصول على الدرجات العلمية الجامعية عن طريق الدراسة المنتظمة.

ن) قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة والافتقار إلى المراكز الخاصة بالتدريب والمجهزة بأحدث الأدوات والوسائل.

يمكن القول إن ضعف إعداد المعلمين العرب بشكل عـام قبل الخدمة وأثناءها يعود بالضرر علـى كفاية المعلمين فـقد أشـارت بعض الدراسات إلى أن المعلم المتـفوق في ميدان تخـصصه، والمؤهل مهنيًا بشكل جـيد يكون أكثر فاعليـة من المعلم الأقل تفوقًا وإعـدادًا إذا قيـست هذه الفـاعلية بمستـوى تحصـيل الطلاب (نشـواتي، 1985، ص 235).

إن عـدم رغبـة كـثيـر من المعلمين العـرب في مـهنتـهم وضعف المسـتـوى العلمي والتـحصـيلي لمعظم الطلاب الذين يقـبلون على مـهنة التعلـيم وتدني مسـتوى إعـداد المعلمين قبل الخـدمة وأثناء الخدمة عـوامل تضعف المستوى العـلمي والمهني للمعلمين العرب. فعلى سبيل المثال يشير أحـد التقارير التي أصدرها البنك الدولي حول التعليم في مصـر، وهي الرائدة في الوطن العربي في هذا المجـال، الى أن 30 ٪ من مدرسي المرحلة الابتدائيـة و 37 ٪ من مدرسي المرحلة الاعـدادية و 27 ٪ من مدرسي المرحلة الثانوية غير مؤهلين للقيام بعملهم (علي، 1988، ص 47).

ولا شك أن ضعف المعلم قد يؤدي إلى عواقب ونتائج سلبية منها :

أ) انتقال ضعف المعلم إلى طلابه، وتحول ميـدان التربية والتعليم إلى حقل تجارب قد يكون الطالب ضحـيته الأولى. فالمعلم لا يسـتطيع أن يوفر لتلاميـذه موقفًا تعليـميًا مناسـبًـا إلاّ إذا توفر لـه قدر كـاف مـن إتقان المادة التـي يقوم بتـدريسـهـا (أبو حطب وزميليه، 1980، ص 126).

ب) إعاقة تقدم المجتمع وتأخيـر تطوره، لأن تطوير المجتمع يحتاج إلى أفراد ذوي كفاية وقدرة لا يستطيع المعلمون الضعفاء إعدادهم.

ج) إعاقـة تحقيق الأهداف التـربوية، لأن المعلم محـور أساسي من محـاور العمل التربوي وأحد محققي أهدافه الأساسيين.

د) سيطـرة الشكلية والمظهـرية على العمليـة وضعف الإبداع والتـميـز، لأن المعلم الناجح مصدر أساسي من مصادر الإبداع.

هـ) تقليل فـرص نجاح خطط وبرامج التطوير التـربوي التي تتطلب وجود مـعلمين متميزين لتحقيقها.

و) انتشار ظاهرة التدريس الخصوصي. فعلى سبيل المثال قام أحد الباحثين بدراسة الأبحاث التي أجريت في إحدى الدول العربية حول الدروس الخصوصية من سنة 1961 إلى سنة 1983 فتبين له أنها منتشرة بشكل كبير في جميع الأوساط التعليمية وفي جميع المراحل التعليمية : ابتدائية وإعدادية وثانوية وجامعية (أحمد، 1986، ص 396) وبينت دراسة أخرى أن ضعف المعلم أحد الأسباب الرئيسية لتلك الظاهرة (ابراهيم، 1985، ص 403 - 405).

إن التدريس عملية ذات أصول علمية ومهارات فنية ينبغي على المعلم، إتقانها لضمان زيادة فاعليته. فالإعداد الأكاديمي والإعداد الفني مترابطان ومتكاملان، لأن على المعلم الناجح إتقان مادته ومعرفة طرق تدريسها (عبد الموجود وزملاؤه، 1985، ص 132). لأن الكفاية الإنتاجية في العملية التربوية تتوقف بشكل رئيسي على الكفاية العلمية للمعلم (أحمد، 1983، ص 105).

غير أن الملاحظ أنه لا يبذل في اختيار المعلمين العرب بشكل عام وحسن الإشراف المستمر على أدائهم والتطوير المنتظم لإمكاناتهم ما يساوي المكانة التي يتبوءونها من الناحية النظريّة (الرشيد، 1988، ص 299).

سابعًا ـ طول المناهج الدراسية :

من المشكلات التي يواجهها الكثير من المعلمين العرب «طول المناهج الدراسية وكثرة موادها دون مبرر، مع جمود واضح في طرق المعالجة» (بدران، 1985، ص 158) فقد لوحظ مثلاً أن منهج الصف الثامن في مادة معينة في إحدى الدول العربية لم ينفذ كاملاً بسبب طوله (سارة، 1990، ص 159). إن طول المناهج الدراسية قد تكون له نتائج سلبية على المعلم أهمها :

أ) تسبب ظاهرة طول المناهج التوتر والقلق وعدم الارتياح للمعلم بسبب وجود إمكانية عدم تغطية كل المنهج في المدة المحددة لذلك.

ب) قد يدفع طول المناهج المعلمين إلى استخدام طرق تدريس تقليدية كالتلقين توفيرًا للوقت.

ج) قد يدفع طول المناهج المعلم إلى التسرع والعجلة في تدريسه مما يعوق عملية فهم الطلاب للمادة ويلحق الضرر بعملية التعلم.

د) إن طول المنهج يجعل مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتعديل سلوكهم وحل مشكلاتهم وفهم نفسياتهم وتوجيههم أمورًا صعبة التحقيق.

هـ) إن طول المنهج يضيف عبئًا إضافيًا على المعلم المثقل أصلاً بالأعباء والواجبات والمسؤوليات.

و) قلة الاهتمام بالنشاطات والتجارب العلمية والوسائل التعليمية بسبب ضيق الوقت المخصص لتغطية المنهج الطويل.

ز) قلة معرفة المعلمين بطلابهم مما قد يؤثر بشكل سلبي على تحصيل الطلاب، فقد أشارت بعض الدراسات ألى أن الطلاب الذين يدرّسهم معلمون ذوو معلومات وافرة عن طلابهم يمتازون بمستوى تحصيلي أفضل من المستوى التحصيلي للطلاب الذين يدرسهم معلمون لا يعرفون الكثير من المعلومات عن طلابهم (نشواتي، 1985، ص 235). فمعرفة المعلمين بشخصيات تلاميذهم، كما أشارت إحدى الدراسات، قد تؤدي إلى تحسين تحصيل التلاميذ (أبو حطب وزميليه، 1980، ص 128).

ولا شك أن هناك أسبابًا عديدة لظاهرة طول المناهج الدراسية العربية منها :

أ) ينصبّ الاهتمام الأكبر لمصممي المناهج الدراسية العربية ومخططيها على الكم أكثر من الكيف.

ب) ترتكز المناهج الدراسية العربية في الغالب على المعرفة بدلاً من المتعلم، وقد أدى تزايد جوانب المعرفة المختلفة نتيجة الانفجار المعرفي إلى تزايد كبير في كم الحقائق التي يتضمنها المنهج (ابراهيم، 1985، ص 325).

ج) ضعف عملية تقويم المناهج الدراسية العربية، وجمود تلك المناهج، وندرة تغييرها وتطويرها.

د) وجود هوة بين تصميم المناهج وتخطيطها من جهة وتنفيذها من جهة أخرى.

ثامنًا ـ ضعف انضباط الطلاب :

إن انضباط الفصل مظهر مهم من مظاهر الإدارة الصفية، وواجب أساسي يقوم به المعلم، وبغيابه قد يسود البيئة الصفية كثير من الفوضى والمشكلات السلوكية التي قد تعوق أهداف العملية التربوية والتعليمية، وبالإنضباط يتحدد نظام الصف وأنماط السلوك التعليمي والشخصي البناء، وأساليب التفاعل الاجتماعي المقبولة مما قد يجعل التربية الصفية أكثر كفاية وفاعلية (حمدان، 198+، ص 177).

إن ضعف انضباط الطلاب وانتشار مشكلاتهم السلوكية مشكلتان رئيسيتان تؤرقان الكثير من المعلمين في الوطن العربي الذين أصبحوا يطالبون باتخاذ مزيد من الاجراءات لتحقيق الانضباط داخل المدارس والفصول الدراسية والتخلص من السلوكات السلبية للطلاب. فقد بينت مثلاً دراسة قام بها الدكتور محمد وليد البطش حول اتجاهات المعلمين والمعلمات في الأردن نحو استخدام العقاب في المدارس أن السلوك الذي يستحق العقاب من وجهة نظر المعلمين هو عدم الالتزام بالنظام المدرسي (بني عواد، 1994، ص 20)، وأظهرت دراسة أخرى أن السبب الأول الذي يجعل معلمي مدارس وكالة غوث اللاجئين في الأردن يلجأون للعقاب البدني هو أخطاء الطلاب السلوكية (أبو عليا، 1992، ص 241) كما أظهرت دراسة أجريت في مصر على عينة من طلبة البكالوريوس في جامعة عين شمس أنهم غير راضين عن طرق حفظ النظام في المدارس وعبروا عن رغبتهم في إعادة النظر فيها، وإعادة الهيبة للمعلمين (بني عواد، 1994، ص 24).

إن أخطاء الطلاب السلوكية باتت من التحديات الكبيرة التي تواجه قطاعًا عريضًا من المعلمين العرب وتثير قلقهم وتوترهم.

ويقسم جود وبروفي المشكلات السلوكية إلى : (صادق، 1995، ص 17 - 18).

أ) مشكلات سلوكية بسيطة مثل عدم الانتباه أو رمي القلم على الأرض أو التحدث إلى زميل آخر.

ب) مشكلات سلوكية مستمرة وهي مشكلات تستمر بالرغم من محاولات المعلم الأولية لوقفها.

ج) مشكلات سلوكية كبيرة مثل التحدث والاستعراض والظهور، وعدم التجاوب مع أنشطة الفصل، والعدوان والتهجم وغيرها من السلوكات التي يمكن أن تؤذي الآخرين.

إن ضعف الانضباط الطلابي في كثير من مدارس الوطن العربي له أسباب كثيرة أهمها :

1 ـ زيادة عدد الطلاب في الفصل والتي تعتبر كما يقول د. كينيث واشنطن، مصدر توتر بالنسبة إلى المعلمين (صادق، 1995، نفس المصدر السابق، ص 13).

2 ــ صغر سن الكثير من المعلمين وقلة خبراتهم وضعف كفاياتهم، فإدارة الفصل مشكلة حقيقية وخاصة إذا كان المعلم جديداً في المهنة، أو كان ذا كفاية ضعيفة في إدارة الفصل (صادق، 1995، نفس المصدر السابق، ونفس الصفحة).

3 ــ وجود ضعف في قوانين الضبط وأنظمته وتهاون في تطبيق العقوبات المدرسية ــ وتسيب الكثير من مديري ومديرات المدارس، وقلة حزمهم في فرض النظام المدرسي.

4 ــ سوء فهم البعض لمبادئ الحرية والديموقراطية واعتبارها مساوية للإهمال والفوضى واللامبالاة.

5 ــ تدني النظرة الاجتماعية للمعلم ومهنته.

6 ــ ضعف تعاون أولياء الأمور مع المدارس، وقلة وعي الطلاب بأهمية الانضباط وانخفاض دافعيتهم للتعلم. وقد أشارت دراسة أجريت في قطر إلى أن من أهم العوامل التي تسهم في زيادة السلوك العدواني لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية ضعف تقدير الطلاب للمسؤولية وضعف مشاركة المنزل في التوجيه، وقلة رغبة الطلاب في التعلم (صادق، 1995، نفس المصدر السابق، ص 25).

تاسعًا ـ ضعف مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار التربوي :

يعاني المعلمون العرب بشكل عام من مشكلة تجاهلهم واستبعادهم في كثير من الأحيان من عملية اتخاذ القرارات التوبوية والتعليمية واقتصار دورهم على التنفيذ. فدور المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها شبه معدوم وكل ما يطلب منهم عادة هو إبداء الرأي في التغييرات التي يخطط لها الاختصاصيون والمسؤولون (عبد الرزاق، 1993، ص 195) وقلما تؤخذ آراؤهم بعين الاعتبار. فعلى سبيل المثال أظهرت دراسة أجريت في إحدى الدول العربية أن مشاركة المعلمين في تخطيط مناهج تلك الدولة وتطويرها كان متواضعًا (الديحان، 1994، ص 154). إن دور المعلمين في إعداد المنهج يجب أن يكون كبيرًا لأنهم «مفتاح أي تخطيط تربوي، إذ أنهم يحددون بصورة سافرة الخبرات التعليمية التي تقدم بالفعل للمتعلمين داخل الفصل وخارجه» (ابراهيم، 1985، ص 183) وهم الذين ينفذون المنهج ويتمتعون عادة بخبرات وتجارب تمكنهم من اختيار المعارف التي يجب أن يحتويها المنهج، كما أنهم

أكثر قدرة من غيرهم على تحديد المشكلات التي واجهت التلاميذ أثناء التدريس وخاصة تلك المتعلقة بنوعية المعارف المختارة (اللقاني، 1982، ص 82)، إن المعلمين مصدر أساسي للمعلومات حول أي منهج جديد، وحول مدى سهولة أو صعوبة الخبرات الجديدة والوقت الذي تحتاجه تلك الخبرات (عبد الموجود، 1985، ص 305).

إن التخطيط العلمي الدقيق والتطوير الحقيقي عمليتان نادرتان في المناهج العربية بشكل عام لأن معظم تلك المناهج مقتبسة عن الغرب فهي تعد في الغرب وتطبق في الوطن العربي (الصريفي، 1971، ص 87) ويتم اختزال مسائل إعداد المناهج وتخطيطها وتصميمها إلى عملية ترجمة تكاد تكون حرفية في كثير من الأحيان.

إن ضعف مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار ينطبق أيضًا في حالات كثيرة على تلك القرارات التي تتخذ داخل المدارس العربية والإدارات التربوية، فكثير من الإدارات التربوية والمدرسية العربية تلجأ إلى أسلوب الإدارة المركزية وتستحوذ على معظم السلطات ولا تلجأ في معظم الأحيان إلى تفويض تلك السلطات لمن يعمل معها مما قد يترتب عليه استبعاد المعلمين من عملية اتخاذ القرارات واستخدام أساليب تعسفية واستبدادية ضدهم. ولذلك كان أسلوب الإدارة أحيانًا أحد مصادر شكاوى المعلمين، فقد بينت دراسة أجريت في إحدى الدول العربية أن 21 ٪ من مدرسي ومدرسات العلوم فيها كانوا غير راضين عن مهنتهم وأن من الأسباب الرئيسة لعدم الرضا الأساليب الدكتاتورية في الإدارة (الشيخ، 1988، ص 163).

لقد أدى استبعاد المعلمين العرب في كثير من الأحيان من عملية المشاركة في اتخاذ القرارات إلى إضعاف روحهم المعنوية، وتخفيض رضاهم عن مهنتهم، وتقليل درجة التزامهم بتلك القرارات وبالنظام المدرسي بشكل عام، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية والتربوية ترفع معنوياتهم وتزيد من رضاهم الوظيفي وترفع درجة التزامهم بتلك القرارات وحماسهم للنظام المدرسي (أحمد، 1987، ص 252 - 253) و (سلامة، 1992، ص 153-+15) ولذلك لا عجب أن يقول أحد المربين العرب إن المشاركة في اتخاذ القرار يجب أن يصبح «أسلوب العمل الوحيد في إدارة التربية» (شيحة، 1986، ص +13)، ومع ذلك لا يزال ينظر غالبًا إلى اتخاذ القرار التربوي في الوطن العربي بشكل عام على أنه «عملية فكرية من نتاج ذهن واحد» (شنوذة، 1986، ص 67).

وبالإضافة إلى ذلك فإن المعلمين العرب بشكل عام محرومون من أي دور حقيقي في تحديد فلسفة التربية في الوطن العربي. لذا أصبح معظم المعلمين وحتى الجيدين منهم في الوطن العربي، كما يقول الدكتور جميل صليبا لا يعرفون أهداف عملهم (سارة، 1990، ص 104)، وقد يكون ذلك من نتائج غياب الفلسفة التربوية العربية الإسلامية الواضحة، فالموجود هو تعريف بفلسفات الغرب التي تختلف فقط في طريقة كتابتها (الخميسي، 1988، ص 69) مما جعل التربية العربية في الغالب تدور «حول نظريات التربية المسيطرة في المجتمعات الرأسمالية وخصوصًا المسيطرة منها في الولايات المتحدة» (داود، 1988، ص 19). وقد أصبحت التربية في كثير من أجزاء الوطن العربي بعيدة عن أهداف المجتمع العربي وفكره وقيمه وحاجاته، ومشكلاته. وكان من نتائج «الاستغراب» التربوي ضعف الاهتمام بالدين إلى درجة أن دراسة أجريت على الأهداف التربوية لـ 19 نظامًا تربويًا عربيًا، أظهرت أن الهدف الديني يأتي من حيث الأهمية في المرتبة الخامسة بعد الأهداف الاجتماعية والفردية والوطنية / القطرية والقومية، وأن الأهداف الدينية غائبة تمامًا من سبع من قوائم الأهداف التربوية العربية المشار إليها (زين، 1993، ص 113 - 124).

إن غياب الفلسفة التربوية الواضحة أدى إلى غموض في الأهداف التربوية والذي بدوره أسهم في خفض الروح المعنوية للمعلمين وأعاق العملية التربوية وأضعف فاعليتها لأن معرفة الأهداف التربوية واشتراك المعلمين في تحديدها وترجمتها سلوكيًا أمران ضروريان لتوفير الصحة النفسية والشعور بالأمن للمعلمين ومساعدتهم على تقويم طلابهم ومراجعة العملية التربوية (عفيفي، 1980، ص 151).

إن المعلمين العرب بشكل عام ليس لهم دور أساسي في تحديد الأهداف التربوية، فكما يقول د. عبد القادر يوسف «لم يقم أي قطر عربي باستفتاءات واسعة النطاق يشارك فيها كل المواطنين ... لتحديد الأهداف البعيدة والقريبة من التربية، ونوع الإنسان المراد إعداده وتربيته، وتصور المجتمع الذي سيعيش فيه» (يوسف، 1985، ص 15) لذلك كانت النتيجة في كثير من الأحيان «عدم استقرار السياسات التعليمية وفشلها وارتباط أهدافها بمصالح القمة والصفوة، وبالتالي خضوعها لهزات عنيفة ومستمرة» (الخميسي، 1988، ص 130).

إن عـدم وضوح فلسـفة التـربية العـربية يعـتـبر من المشكلات المهـمة التي تواجـه المعلمين في معظم أقطار الوطن العربي، «فهي في قطر عـربي تنطلق من فلسفة وطنية مغلقـة نادرًا ما تُبـرز الصلات القومـية بالأقطار العـربية الأخرى، وهـي في قطر آخر تنطلق من فلسفـة قومية اشـتراكية تدعو للـوحدة والحرية والاشتراكـية، وهي في قطر ثالث تـنطلق من تصـور غـربي وفـي قطر رابع تنـطلق من منطـلق قـومي عـربي» (الخميسي، 1988، ص 100).

إن فلسفة التربية في الوطن العربي بشكل عام ليست أكـثر من وثيقة غير متماسكة مترجمة ومقـتبسة عن فلسفات تربوية غربية تُنقل في كثيـر من الأحيان دون تغيير أو تكييف وتتـصف بالعمومية وقلة التـحديد وضعف الترابط بين مكوناتهـا ويندر اللجوء إلى تطبيـقها وليس وجـودها غالبًا إلا مـجرد إجراء شـكلي يُتخذ لإثبـات أن الأنظمة التربوية لا تسير خـبط عشواء بل أن لها فلسفة تضـبطها وتوجهها مع أن الحقيـقة غالبًا مغـايرة لذلك. لذلك لا يكاد كـثير من المعلمـين العرب يشعـرون بوجود شيء اسـمه الفلسفة التربوية لأنظمتهم التربوية.

إن المعلمين العـرب بشكل عـام مغـيبـون عن دائرة اتخـاذ القرار التـربوي رغم أن مهمة تنفيذه تعهد في معظمها لهم، فكيف يتحقق النجاح لقرارات ينفذها معلمون لا يقومون بدور حقيقي في التخطيط لها ؟.

عاشرًا ـ ضعف مواكبـة الـمعـلـمـين للـتـقـدم العلمي والـتـكـنـولوجي :

ان الطريقة التقليدية في إعداد المعلمين العرب بشكل عام جعلت تفاعلهم وتكيفهم مع الثورة العلميـة والتكنولوجية العالميـة متواضعين ويتضح ذلك في مـجالات وأمور كثيرة منها :

أ) مـا يزال الدور الرئيسي للمـعلم العـربي في كثـير من الأحـيان نقل المعلومـات وحشو أذهان التلاميذ بالمعرفة مما يجعل العملية التربوية والتعليمية أقرب إلى ما أسماه باولو فريري بـ «التـعلم البنكي» حيث يصـبح دور المعلم هو صب المعرفة في عـقول التلاميذ من أجل ملئها بمودعات يعتقـد أنها تمثل المعرفة الحقيقية. ويصبح التعليم نوعًا من الايداع يتحول الطـلاب فيه إلى بنوك، يقوم المعلمون بدور المودعـين للمعلومات فيها (علي، 1995، ص 203).

لقد عجز المعلمون العرب بشكل عام عن القيام بالأدوار الجديدة للمعلم التي فرضتها التطورات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية مؤخراً ومنها القيام بالأدوار التالية : الخبير والمستشار التعليمي للطلاب، والمرشد أو الموجه، والمصمم للمادة التي يقوم بتدريسها وفق قوانين ومبادئ التعلم والتعليم، ووسيط التغيير الإيجابي والتطوير الاجتماعي، والباحث العلمي الذي يعمل على حل المشكلات الاجتماعية بمنهجية علمية والأخصائي التكنولوجي، والمتفاعل مع الطلاب لمساعدتهم على النمو الشامل والمتكامل، والمشارك في بناء المدرسة كمؤسسة تربوية، والعامل على تحقيق أهدافها الاجتماعية، والمجدد الذي يساعد على الإبداع والابتكار، والمواكب لمتطلبات التعلم الذاتي والتربية المستمرة والمساهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والمشارك في الإدارة والأنشطة والتخطيط للعمل المدرسي والمخطط والمنفذ للدروس العلاجية للطلاب، والعامل على تطوير الحياة في البيئات المحلية (الخطيب، 1990، ص 105 - 106) (النقيب، وزميله، 1989، ص 253-254).

إن الأدوار السابقة التي يجب أن يضطلع بها المعلم العربي تقتضي تشجيعه وزيادة قدرته على مواجهة المشكلات.

ب) يستخدم كثير من المعلمين في الوطن العربي طرق تدريس تقليدية تعتمد أساساً على التلقين مما أدى في حالات كثيرة، كما أشار العديد من الباحثين، إلى ضعف استيعابية الطلاب، وضعف تمثلهم للمواد وخاصة المواد العلمية الطبيعية والتطبيقية (بدران، 1998، ص 157). إن البعد عن روح الثورة العلمية والتكنولوجية يتضح جلياً في تقليدية أساليب التعلم والتقويم (الخميسي، 1988، ص 140). إن استخدام التكنولوجيا في التعليم ما يزال محدوداً لأسباب عدة منها قلة وجود الوسائل التعليمية الحديثة في المدارس وضعف إتقان المعلمين لاستخدام تلك الوسائل، وعدم اقتناع بعض المعلمين بأهميتها، وطول المناهج وكثرة موادها، وميل المعلمين لعمل ما هو سهل بسبب ميلهم الطبيعي لذلك أولا، وبسبب ضيق الوقت ثانيا» (إبل، 1986، ص 98 - 99).

ج) ضعف قدرة المعلمين على البحث العلمي :

يعاني الكثير من المعلمين في الوطن العربي من قلة إطلاعهم على نتائج الأبحاث التربوية وضعف إتقانهم لأساليب التفكير العلمي وندرة إحاطتهم بأدوات البحث

العلمي وطرقه وعجزهم عن وضع المعرفة موضع التطبيق، مما قاد في كثير من الأحيان إلى مقاومة التغيير والتجديد التربوي والتصدي لتطبيق نتائج الأبحاث العلمية في حجرات الدراسة (أحمد، 1983، ص 73). كما قاد أيضًا إلى ضعف قدرة الطلاب على استخدام أدوات البحث العلمي وأساليبه وأعمال العقل في حياتهم ودراستهم.

إن قلة تفاعل المعلمين العرب بشكل عام مع العلم والتكنولوجيا كانت سببًا ونتيجة في آن واحد لضعف استجابة نظم التربية العربية للثورة العلمية والتكنولوجية، حيث أن استثمارها لتلك الثورة كان قليلاً فلا يزال أغلبها بعيدًا عن روح تلك الثورة وإمكاناتها (الخميسي، 1988، ص 140).

الحلول المقترحة لمشكلات المعلمين في الوطن العربي :

إن مشكلات المعلمين العرب تشكل عائقًا يقلل من عطائهم ويحد من إنتاجهم وإمكانية تطورهم، مما يقتضي العمل الحثيث والسريع على حلها وعلاجها عبر طرق ووسائل ناجعة منها :

1 ــ اعتبار التربية والتعليم مهنة سامية لأنها تقوم على علم له أصوله وأساليبه التي لا يتقنها إلا المتخصصون، وتنطبق عليها الشروط الثلاثة الضرورية لأية مهنة وهي :

أ) خدمتها الحقيقية للمجتمع.

ب) توفر القواعد الأخلاقية التي تضبط الممارسين لها.

ج) الحاجة إلى إعداد العاملين فيها إعدادًا متخصصًا قبل الخدمة وأثناءها (فرحان، 1983، ص 48 - 49).

2 ــ رفع المستوى المعيشي والاقتصادي للمعلمين

ويتم ذلك عبر تخصيص علاوة خاصة بهم يمكن تسميتها بـ «علاوة إعداد الأجيال»، والعمل على تحسين دخولهم باستمرار لمواجهة الارتفاع المستمر بالأسعار والزيادة المتواصلة بأعباء الحياة وتكاليفها ومسؤولياتها، وإيجاد الحوافز المادية المناسبة، والمساهمة في حل مشكلات المعلمين، وتوفير أماكن السكن لهم حتى نضمن لهم الراحة النفسية والاستقرار، مما يرفع دافعيتهم للعمل والإنتاج، ويشعرهم بالعدالة،

ويساويهم مع زملائهم المهنيين الآخرين. وحينئذ نستطيع أن نطالب المعلم بأن يخلص لمهنته، وينصح لتلاميذه ويتحمل في ذلك المشقة والجهد والعناء، حينئذ نقرب من الإيمان بمهمة التعليم. ولعل ذلك يقربنا من إصلاح التعليم شيئًا فشيئًا ويقربنا من تحقيق الغاية (شهلا وزميلاه، 1972، ص 367).

3 ــ العمل على تغيير النظرة الاجتماعية للمعلم لتصبح أكثر رفعة وسمواً

وذلك عن طريق توعية المجتمع بمكانة المعلم الرفيعة وأهميته العظيمة، وحفظ كرامته وصون مركزه، وإعطائه حقوقه كاملة، وابتعاد وسائل الإعلام عن المس والعبث بصورته ودوره ورسالته وحفظ هيبته في المدرسة وخارجها.

إن المعلم نفسه قادر على فرض احترامه على الآخرين عن طريق احترام نفسه، والبذل والعطاء والتضحية والابتعاد عن الشبهات. إن تقدير المعلم ماديًا ومعنويًا وسيلة هامة لزيادة عطائه. فقد بينت مثلاً دراسة أجريت في الكويت أن ضعف التقدير لمعلم المرحلة الابتدائية في الكويت لا يشجعه على تطوير ممارساته المهنية، مما يعطل العملية التربوية (الشيخ، 1988، ص 155).

إن المسؤولية الأولى للارتقاء بمنزلة المعلمين، كما يقول أحد تقارير اليونسكو، تقع على المعلمين أنفسهم وتتوقف على مؤهلاتهم وأدائهم وسلوكهم (الخطيب، 1990، ص 125).

4 ــ ضرورة تخفيف الأعباء عن المعلم

إن تحميل المعلم ما لا يطيقه قد يؤدي إلى شل قدرته وتعطيلها، لذلك لا بد من مراعاة استعداده وقدرته وظروفه عند توزيع المهمات والمسؤوليات والواجبات.

5 ــ تطوير أسس وسياسات القبول في معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية، لتراعي ما يلي :

أ) اعتماد الاستعدادات والميول والاتجاهات نحو مهنة التربية والتعليم كأسس مهمة للقبول؛

ب) عدم المبالغة في تخفيض النسب والعلامات في امتحان الثانوية المطلوبة للقبول لأن من شأن ذلك استقطاب ذوي التحصيل المنخفض لمهنة التربية والتعليم التي تتمتع

بأهمية قصوى، كما أن ذلك قد يؤدي إلى ترسيخ النظرة الدونية للتخصصات التربوية. إن حل مشكلة عزوف الطلاب عن مهنة التعليم لا يكون بتخفيض المعدلات اللازمة للقبول وإنما يتم عبر إزالة أسباب العزوف عن طريق تحسين ظروف المعلمين وأوضاعهم، وتقديرهم ماديًا ومعنويًا، وتوفير فرص الترقية والتقدم والتطور لهم، وتخفيف الأعباء عنهم، وتحسين ظروف عملهم وزيادة الحوافز لهم؛

ج) اعتماد معايير علمية وموضوعية للالتحاق بمهنة التعليم، لأنها مهنة تعد أفراد المستقبل لذلك فإن العبث بها هو عبث بمستقبل المجتمع (اللقاني، 1981، ص 9+).

6 ــ تشجيع الطلبة على الانضباط واحترام القوانين والنظم المدرسية عن طريق التعزيز والتوعية والحزم والتعاون بين المدارس وأولياء أمور الطلبة وزيادة دافعية الطلاب للتعلم

7 ــ العمل على تطوير عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها

إن إعداد المعلم بشكل شامل ومستمر أمر ضروري لنجاح العملية التربوية والتعليمية، وفيما يتعلق بإعداد المعلمين قبل الخدمة فيجب مراعاة ما يلي :

أ) ضرورة إجراء تحليل علمي دقيق لخصائص مهنة التعليم ومتطلباتها، وتقديم المعارف والمهارات والاتجاهات والمعلومات والخبرات اللازمة لتسهيل مهمة المعلم في القيام بأدواره ومسؤولياته (الخطيب، 1990، ص 12+)؛

ب) التركيز على الإعداد العلمي والتربوي والثقافي للمعلمين. وهذا يقتضي الحصول على معرفة وخبرات واسعة في تخصصاتهم، وقدرة على التحليل للمادة التي يدرسونها، والربط بينها وبين الميادين العلمية الأخرى، واكتساب المهارات التي تمكنهم من تنظيم المواد والخبرات التعليمية، ونقل الأفكار للتلاميذ وفهم الأسس النظرية التي يقوم عليها التطبيق العلمي (النجيحي، 1978، ص 369). كما يقتضي ذلك ضرورة إكسابهم قدرًا من الثقافة العامة تسمح لهم بإدراك طبيعة عصرهم ومجتمعهم واحتياجاتهما لتحقيق التقدم (سلام، 1981، ص 69 - 70).

ج) ضرورة وضع قواعد عربية وإسلامية لمهنة التربية والتعليم يلتزم المعلم بها وتحكم سلوكه العام والخاص أثناء أدائه لتلك المهنة العظيمة.

د) إقامة تكامل بين مختلف العلوم والمعارف، وتخصيص مواد إجبارية في التربية الإسلامية واللغة العربية (فرحان، 1983، ص 102)؛

هـ) اختيار طلبة كليات التربية من بين الطلبة مرتفعي الذكاء، والذين يتحلّون بدافعية عالية وميول قوية واتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم عبر توفير الحوافز المعنوية والمادية لهم لزيادة إقبالهم على مهنة التدريس، لأن انتقاء العناصر الممتازة لممارسة التعليم لن يكون ممكنًا ما دام العرض بالنسبة إلى الراغبين في الالتحاق بكليات المعلمين ومعاهد إعدادهم أقل من الطلب (سرحان، 1988).

و) تطوير طرق التدريس وتنويعها، والبعد عن التلقين، والتركيز على البحث والتنقيب، وتنمية التفكير العلمي، وتقليل عدد الطلاب داخل الصف. وفي هذا الصدد يقول ولبرت مكيشي : «إذا تساوت جميع الأشياء الأخرى، فإن من المحتمل أن تكون الصفوف الصغيرة العدد أكثر فاعلية من الصفوف الكبيرة، وان يتم استعمال طريقة البحث والمناقشة فيها أكثر من استعمال طريقة المحاضرة، كما وتكون البحوث المرتكزة على الطالب أكثر من البحوث التي تتركز على المعلم â... (في إبل، 1986، ص 67)؛

إن المؤسسات التعليمية العربية بشكل عام، كما يقول د. ابراهيم بدران، تعاني من كثرة عدد الطلاب بالنسبة إلى القدرة الاستيعابية للمؤسسات التعليمية سواء من حيث المباني أو عدد أعضاء هيئة التدريس أو الإمكانات العلمية أو الاجتماعية (بدران، 1985، ص 158)؛

ز) تطوير برامج كليات التربية في الجامعات العربية لتنطلق من عقيدة الأمة وأصولها الحضارية، وتتحرر من ظاهرة النقل والاقتباس عن الغرب (فرحان، 1983، ص 51)؛

ح) التركيز على التربية العملية، وهي تلك الفترة الزمنية التي يطبق فيها طلبة كليات التربية خبرات ومهارات تدريسية في صفوف المدرسة الحقيقية تحت إشراف مربين أكفياء من معهد الإعداد ومدرسة التطبيق. وهي مرحلة أساسية حيث يتوقف عليها مدى نجاحهم كنماذج تربوية لأجيال الأمة الناشئة، وتتيح لمعلمي المستقبل الفرصة لممارسة المعارف والقواعد والنظريات وطرق التدريس التي تعلموها نظريًا خلال فترة إعدادهم المهني (حمدان، 979، ص 22).

ويجب أن لا يتوقف إعداد المعلمين عند تسلمهم نظريًا لأعمالهم بل يجب الاستمرار في تدريبهم طوال خدمتهم.

وفيما يتعلق بتدريب المعلمين أثناء خدمتهم يجب مراعاة ما يلي :

أ) العمل على تأهيل المعلمين أثناء الخدمة وزيادة كفايتهم العلمية والتربوية عن طريق إلحاقهم ببرامج مسائية في الجامعات للحصول على درجات علمية أعلى مثل البكالوريوس والماجستير والدكتوراه؛

ب) إقامة دورات تدريبية هادفة ومعدة بشكل جيد ومخطط لزيادة وعي المعلمين وقدراتهم ومهاراتهم وخبراتهم، وإقامة مراكز مجهزة ومزودة بالأجهزة والمعدات والكفايات البشرية تكون مهمتها الإشراف على الدورات التربوية وتخطيطها وتنفيذها وتقويمها؛

ج) العمل على ربط برامج التدريب بحاجات المعلمين ومشكلاتهم واهتماماتهم، وإزالة الهوة بين النظرية والتطبيق وتخليصها من الصبغة الغربية التي تغلب عليها، والعمل على تطويرها واستمرار إقامتها على أسس علمية، وجعلها تغطي الأدوار الجديدة للمعلم؛

د) توفير حوافز معنوية ومادية للمعلمين لتشجيعهم على الإقبال على برامج التأهيل والتدريب، وسن قوانين وتشريعات تجعل من النمو المهني أمرًا إجباريًا؛

هـ) ضرورة وضوح أهداف برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة؛

و) الاعتماد على طرق تدريس حديثة ومتنوعة؛

ز) الاستفادة من الأبحاث والدراسات العلمية في إعداد برامج إعداد المعلمين وتطبيقها.

إن إعداد المعلمين قبل لخدمة وأثناءها خطوة أساسية نحو تطوير التربية في الوطن العربي والتغلب على مشكلاتها. لذلك هناك ضرورة لاستمرار تدريب المعلمين وربط تدريبهم بالترقي في السلم الوظيفي (سلام، 1981، ص 70).

8 ــ تركيز المناهج على المتعلمين وحاجاتهم وميولهم، والاهتمام بالخبرات والأنشطة، والتوازن بين الكم والكيف، والعناية بالتعلم الذاتي، والتكامل بين التعليم الرسمي وغير الرسمي، وتحديث المناهج بعناصرها الأربعة : الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم.

9 ـ توسيع دائرة مشاركة المعلمين في القرار التعليمي والتربوي كتخطيط المناهج وتطويرها، وصياغة الفلسفة التربوية، واختيار طرق التدريس الملائمة وتحديد الأنشطة والوسائل التعليمية وغيرها.

10 ـ تدريب المعلمين على البحث العلمي، واستخدام التكنولوجيا التعليمية، وتأهيلهم للقيام بالأدوار الجديدة والمستقبلية، وزيادة فاعليتهم، وتدعيم تفاعلهم مع العلم والتكنولوجيا، ورفع قدرتهم على التعامل مع المشكلات والمواقف المستجدة.

المعلمون وآفاق المستقبل :

«إن المسافة التي تفصل بين فاعلية أنظمة التعليم في البلاد العربية ومشارف الإصلاح والتجديد التربوي ما زالت كبيرة، وأن هناك مجالاً رحبًا ومتسعًا لبذل المزيد من الجهود من قبل الأنظمة التربوية العربية في هذا المجال لاجتياز المسافة بين الواقع والمأمول» (الخطيب، 1990، ص 117)، ويجب أن ينصب الكثير من الجهود في هذا المضمار على تطوير المعلمين لأن تطويرهم يؤثر بشكل إيجابي على مختلف جوانب العمل التربوي.

إن إعداد المعلمين العرب للمستقبل أصبح أمرًا مهمًا بسبب الأوضاع السلبية التي يعيشها المعلمون والمشكلات التي يواجهونها وبسبب طبيعة العصر الذي أصبحت فيه المعرفة الإنسانية تنمو بمعدلات «رأسية»، حيث تتزايد بصورة يصعب متابعتها حتى في المجالات بالغة التخصص، حيث تتضاعف كمّا وتختلف نوعًا خلال عدد محدود نسبيًا من السنوات» (مينا، 1992، ص 67). ولعل إحدى العقبات الرئيسة التي تقف عائقًا أمام التطوير المستقبلي للتعليم في الوطن العربي هي التركيز على إعداد المعلمين لتحقيق مطالب الواقع الحالي فقط وفي ظل نقص وسائل وأدوات النمو العلمي والمهني أثناء الخدمة، قد يصبح المعلمون بعد فترة من الزمن غير قادرين على تحقيق مطالب الواقع المتجدد وبالتالي سوف يتخلف التعليم ليس فقط عن الإعداد للمستقبل بل وعن الواقع المحيط به أيضًا، لذلك لا بد أن تتجاوز كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في الوطن العربي الحاضر والواقع لتعدّ المعلمين للمستقبل (لبيب، 1980، ص 74).

ولكن النجاح في إعداد المعلمين العرب للمستقبل والخروج من الأزمة القائمة في نوعية المعلم لا يتم تحقيقهما بتبني نماذج غربية جاهزة، بل لا بد من بناء نماذج عربية

وإسلامية حديثة وأصيلة تهتدي بروائع تراثنا وتستند إلى معطيات الواقع وتطلعات المستقبل وتسترشد بالبحث والتجريب وتستعين بالتكنولوجيا التعليمية وتطور في إطار الدور المتغير للمعلم العربي (يوسف، 1985، ص 24).

إن على معلم المستقبل أن يكون عنصر تغيير إيجابي حين يكون التغيير ضروريًا، وعنصر محافظة حين تعني المحافظة التمسك بثوابت الأمة وعقيدتها وقيمها، ولا تعني أبدًا الجمود والتخلف والركود، وعنصر نقد للممارسات والقيم الهشّة والخاطئة، وعنصر تنسيق وحفز للتعلم، ورائد بحث واستكشاف يوجه التطور النوعي في التربية نحو آفاق جديدة نافعة للفرد والبيئة والمجتمع (التل وزملاؤه، 1993، ص 688).

إن إعداد المعلم المستقبلي يجب أن يكون جزءًا من عملية تطوير تربوي شامل، ولتحقيق التطوير التربوي الذي يرتكز كثيرًا على تطوير المعلمين لا بد من مراعاة ما يلي : (عبد الرزاق، 1993، ص 205).

1 ـ وجود رغبة أكيدة لدى جميع فئات المجتمع لتطوير التعلم؛

2 ـ تحقيق التطوير بطريقة تدريجية وديموقراطية؛

3 ـ تحديد المشكلات بطريقة علمية وموضوعية؛

4 ـ الاعتماد على التخطيط الدقيق والشامل وإجراء البحوث والدراسات العلمية قبل اتخاذ أية خطوة عملية؛

5 ـ مشاركة كل فئات المجتمع التي يمسها التطوير التربوي؛

6 ـ استخدام الأبحاث والدراسات المقارنة لتحديد البدائل الممكنة؛

7 ـ تبني السياسيين للنماذج أو الخطط التي يقع عليها الاختيار، والعمل على تسهيل تطبيقها؛

8 ـ تنفيذ الخطط عن طريق الأشخاص المدربين الذين يعرفونها جيدًا؛

9 ـ التقويم المستمر لخطوات عملية التطوير ومراحلها؛

10 ـ مراجعة الخطط وتعديلها وفق نتائج البحوث والبيانات المتجمعة من عملية التغذية الراجعة؛

11 ـ تعميم ما تحقق من تقدم ودعمه، وإحداث تغيير مستقبلي كلما كان ذلك ضروريًا.

إن تطوير المعلمين وإعدادهم للمستقبل لا يتحققان دون إحداث تطوير لكافة جوانب التربية العربية وأبعادها، لأن الأنظمة الفرعية للنظام التربوي تؤثر وتتأثر ببعضها البعض، لذلك فإن محاولة التأثير على أحد الأنظمة الفرعية لن تكون ذات جدوى كبيرة (الخطيب، 1990، ص 125)، كما أن تطوير المعلمين عملية شاقة وكبيرة ولا تتحقق بجهود قطرية متفرقة وغير منسقة بل تحتاج إلى جهود قومية مكثفة ومنسقة.

إن إعداد المعلمين للمستقبل يعني في أحد جوانبه مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي الهائل والسريع مما يؤكد أهمية الاعتماد على الإعداد والتدريب غير الرسميين إلى جانب الإعداد الرسمي لأن التطور العلمي الواسع والمتسارع قد يجعل أي تعليم نظامي مهما كانت مدته وسعته غير قادر على مسايرة هذا التطور من أجل مواجهة الحياة (مينا، 1992، ص 113). ولا يمكن للتطوير التربوي أن يحقق كل أهدافه إذا لم يرافقه تطوير يشمل كل جوانب الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الوطن العربي ويتم تنفيذه في ضوء دين الأمة وحاجاتها وتطلعاتها وواقعها وطبيعة العصر الذي تعيش فيه ومتطلباته.

الخـلاصـة :

يُشير الكثير من الدراسات إلى ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التعليم وضعف انتماء المعلمين العرب بشكل عام لمهنتهم (الرشيد، 1988، ص 299)، فمثلاً أشارت دراسة أجريت على الطلبة والطالبات في معاهد وكليات إعداد المعلمين والمعلمات في عشر دول عربية إلى أن حوالي 42 ٪ من أفراد العينة دخلوا تلك المعاهد والكليات دون أن تكون لديهم رغبة في مزاولة مهنة التعليم (العزوز، 1983، ص 413 - 414).

إن من الأسباب الرئيسية للعزوف عن مهنة التعليم وقلة انتماء المعلمين لمهنتهم، المشكلات التي يواجهها المعلمون كقلة التقدير المادي والمعنوي وصعوبة المهنة، وانخفاض دافعية المعلمين وضعف كفايتهم وهشاشة الإعداد قبل الخدمة وأثناء الخدمة وطول المناهج الدراسية وضعف انضباط الطلاب وقلة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات وضعف مواكبة المعلمين للتطورات العلمية والتكنولوجية.

ولا تنعكس آثار تلك المشكلات سلبيًا على المعلمين لوحدهم بل تتعداهم لتشمل طلابهم ومن ثم المجتمع بأسره، فكثرة المشكلات التي تواجه المعلمين العرب قد تسهم في جعل البعض منهم عوامل تدمير ومعاول هدم لعقول طلابهم وشخصياتهم ونفسياتهم. فالمعلمون يمكن أن يكونوا عوامل اضطراب نفسي كما يمكن أن يكونوا عوامل بناء تساعد على حب العلم والتعليم والمعرفة (أحمد، 1983، ص 104).

إن تجاهل مشكلات المعلمين في الوطن العربي لن يساعد على حلها، وأن إبقاءها بدون حل سيجعل أي تطوير تربوي عربي أقل نجاحًا وفاعلية، فتطوير التربية وإنقاذها من مشكلاتها يكمنان أساسًا في إعداد المعلمين الخبراء القادرين على التأثير الإيجابي على طلابهم (أحمد، 1983، المصدر السابق، ص 105)، لذلك فإن تطوير المعلمين خطوة مهمة لأي تطوير تربوي جاد وحقيقي، وأن نقطة الانطلاق في تطوير المعلمين يجب أن تتمثل في التعرف على مشكلاتهم ومساعدتهم على حلها.

المراجع

ـ إبراهيم، مجدي عزيز. **قراءات في المناهج**. دار النهضة المصرية، القاهرة، 1985 .

ـ إبل، كينيث. **حرفة التعليم**. ترجمة عمران أبو حجلة، مركز الكتب الأردني، عمان، 1986 .

ـ أبو حطب وزميلته. **علم النفس التربوي**. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1980 .

ـ أبو عليا، محمد مصطفى. «العقاب كما يراه المعلمون والطلبة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن». **مجلة البلقاء للبحوث والدراسات**، المجلد 2، العدد 1، 1992 .

ـ أحمد، أحمد إبراهيم. «الدروس الخصوصية، ظاهرة ... حقيقة ... مرض». **مجلة التربية المعاصرة**، يوليو 1986 .

ـ أحمد، أحمد ابراهيم. «صناعة القرار التربوي». مجلة **دراسات تربوية**، المجلد 2، مارس 1987 .

ـ أحمد، لطفي بركات. **في مجالات الفكر التربوي**، دار الشروق، القاهرة، 1983.

ـ بدران، إبراهيم. **مشكلات العلوم والتكنولوجيا في الوطن العربي**، دار الشروق، عمان، 1985 .

ـ بني عواد، عبد المنعم حسن. «اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو العقاب وممارسته في المدارس الأردنية». رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، 1994 .

ـ التل، سعيد وزملاؤه. **المرجع في مبادئ التربية**. دار الشروق، عمان، 1993 .

ـ جعنيني، نعيم. «الأوضاع المادية والمكانة الاجتماعية للمعلم والرضا عن المهنة في المدارس الحكومية في لواء مادبا». **مجلة دراسات**، المجلد 22(أ)، العدد 5، 1995.

ـ حمادة، عبد المحسن. **مدخل إلى أصول التربية**. مطبعة السلام، الكويت، 1984 .

ـ حمدان، محمد زياد. «المفهوم النظري والتطبيقي للتربية العملية الاكلينيكية في مناهج إعداد المعلمين». مجلة **رسالة المعلم**، المجلد 22، العدد 4، 1979 .

ـ حمدان، محمد زياد. «تطوير المعلمين أثناء الخدمة : مفهومه واقتراح لتخطيط وتنفيذ برامجه». مجلة **رسالة المعلم**، المجلد 29، العدد 1، 1988 .

ـ حمدان، محمد زياد. **التعلم الصفي**. تهامة، جدة، المملكة العربية السعودية، 1984.

ـ الحوثي، إبراهيم محمد. «العوامل المؤثرة في اختيار طلاب المدارس الثانوية لمهنتهم واتجاههم نحو مهنة التعليم في الجمهورية العربية اليمنية». ملخص رسالة دكتوراه، **المجلة العربية للبحوث التربوية**، المجلد 8، العدد 2، 1988.

ـ الخطيب، أحمد. «رؤية مستقبلية لتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم في الوطن العربي». **مجلة مؤته للبحوث والدراسات**، المجلد 5، العدد 2، 1990.

ـ الخميسي، السيد سلامة. **التربية وتحديث الإنسان العربي**. عالم الكتب، القاهرة، 1988.

ـ داود، عزيز حنا. «التربية النضالية ضرورة للشعب العربي». **مجلة التربية المعاصرة**، العدد العاشر، يونيو 1988.

ـ **الديحان**، محمد عبد الرحمن. «آراء معلمي المدارس الثانوية في مدينة الرياض حول مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها». مجلة الملك سعود، **العلوم التربوية والإسلامية** (1)، المجلد 6، 1994.

ـ الرشيد، محمد أحمد. «التربية ومستقبل الأمة العربية». مجلة **عالم الفكر**، المجلد 19، العدد 2، 1988.

ـ الزين، الياس. «الوحدة العربية في فلسفة التربية والتعليم وأهدافهما في الأقطار العربية» من كتاب **التربية العربية**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1993.

ـ الزيود، نادر فهمي. **التعلم والتعليم الصفي**. دار الفكر، عمان، 1989.

ـ سارة، ناثر. «التربية العربية (منذ 1950)». **منتدى الفكر العربي**، عمان، 1990.

ـ سرحان، الدمرداش عبد المجيد. **المناهج المعاصرة**. دار النهضة العربية، القاهرة، 1988.

ـ سلام، عبد الحميد عبد الله. **المدخل في العلوم التربوية**. عالم الكتب، القاهرة، 1981.

ـ السيد، محمود أحمد، **في قضايا التربية المعاصرة.** دار الندوة، دمشق، 1991 .

ـ سلامة، كايد. «أثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على روحهم المعنوية». مجلة **أبحاث اليرموك**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 8، العدد 1، 1992 .

ـ شرابي، هشام. **مقدمات لدراسة المجتمع العربي.** دار الطليعة، بيروت، 1972 .

ـ شنودة، اميل فهمي. «الإدارة التربوية في الوطن العربي». **المجلة العربية للتربية**، المجلد 6، العدد 2، 1986 .

ـ الشيخ، سليمان وزميله. «الرضا المهني لدى المعلمين في دولة قطر». **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، العدد 30، السنة 8، 1982 .

ـ الشيخ، عبد الله. «دراسة استطلاعية لأثر بعض المتغيرات في عطاء المعلم». **المجلة التربوية**، المجلد 4، العدد 5، 1988 .

ـ شيحة، عبد المجيد عبد التواب. «توزيع السلطة في إحدى كليات التربية وعلاقته بالروح المعنوية لأعضاء الكلية». مجلة **دراسات تربوية**، الجزء الثاني، مارس 1986.

ـ صادق، حصة محمد. «دراسة تحليلية لخبرات العقاب المدرسي لدى عينة من طالبات جامعة قطر». **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، السنة الرابعة، العدد السابع، 1995 .

ـ الصريفي، كريم مناجي. «تطوير المدرسة والفكر التربوي عبر القرون». **مجلة العربي**، العدد 154، سبتمبر، 1971 .

ـ صليبا، جميل. **مستقبل التربية في العالم العربي.** منشورات عويدات، بيروت، 1967.

ـ عاقل، فاخر. **معالم التربية.** دار المعلم للملايين، بيروت، 1978 .

ـ عبد الرزاق، طاهر. «التخطيط لاصلاح محتوى التعليم في الوطن العربي». من كتاب **في التربية العربية**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1993 .

ـ عبد الله، سامي محمود. «معوقات النمو المهني عند المعلمين بدولة قطر (من وجهة نظر المعلم)». مجلة **مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، المجلد 25، ص 335 - 393.

ـ عبد الموجود، محمد عزت وزملاؤه. **أساسيات المنهج وتنظيماته**. دار الثقافة، القاهرة، 1981 .

ـ العزوز، عبد العزيز الحمد وزملاؤه. **ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1983 .

ـ عفيفي، محمد الهادي. **في أصول التربية، الأصول الفلسفية للتربية**. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1980 .

ـ علي، سعيد إسماعيل. **دراسات في التربية والفلسفة**. عالم الكتب، القاهرة، 1992.

ـ علي، سعيد إسماعيل. **فلسفات تربوية معاصرة**. سلسلة عالم المعرفة، الكويت، يونيو، 1995 .

ـ علي، عمر محمد. **رؤية مستقبلية لدور التعليم والبحث العلمي من اجل تحقيق التنمية المستقبلية في الوطن العربي**. دار طلاس، دمشق، 1988 .

ـ عمار، حامد. **من همومنا التربوية والثقافية**. مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1995 .

ـ فرحان، اسحق وزميلاه. «قياس مدى ارتباط المعلمين في الأردن بمهنة التربية والتعليم وولائهم لها والعوامل المؤثرة في ذلك». **مجلة دراسات**، المجلد 9، العدد 2، 1982 .

ـ فرحان، اسحاق. **التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة**. دار الفرقان، عمان، 1983 .

ـ الكندري، جاسم. «الانتماء المهني بين المعلمين في الكويت ... المشكلة والاسباب». **مجلة دراسات تربوية**، المجلد 80، العدد 47، 1992 .

ـ لبيب، رشدي. «الرؤى المستقبلية لمحتوى التعليم ومناهجه في البلدان العربية». **مجلة التربية الجديدة**، السنة السابعة، العدد 19، 1981 .

ـ اللقاني، أحمد حسين. **المناهج بين النظرية والتطبيق**. عالم الكتب، القاهرة، 1981.

ـ المعروف، صبحي عبد اللطيف. «دور المعلم في التربية الحديثة». **مجلة الأمة**، العدد 37، 1980 .

ـ مينا، فـايز مراد. **مناهج التعليم في الـوطن العربي بين الجمود والتـجديد.** دار سعاد الصباح، القاهرة، 1992 .

ـ النشمي، عجيل جاسم. **معالم في التربية.** مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، 1980.

ـ نشواتي، عبد المجيد. **علم النفس التربوي.** دار الفرقان، عمان، 1985 .

ـ النجيحي، محمد لبيب. **الأسس الاجتماعية للتربية.** مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1978 .

ـ النقيب، عبد الرحمن وزميله. **مقدمة في التربية وعلم النفس.** المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 1989 .

ـ يوسف، عبد القادر. «أزمة التربية في الوطن العربي». **مجلة التربية الجديدة**، العدد 34، 1985 .